

Pulpanek, Eike

## Hochbegabung - zu hoch gehängt

*Pädagogische Korrespondenz* (1995) 16, S. 81-90



Quellenangabe/ Reference:

Pulpanek, Eike: Hochbegabung - zu hoch gehängt - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1995) 16, S. 81-90 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90004 - DOI: 10.25656/01:9000

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90004>

<https://doi.org/10.25656/01:9000>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## DISKUSSION

### 5 *Andreas Gruschka / Klaus Klemm*

Unser Schulsystem: vielfach überholt und anhaltend modern

*Ketzerische Bemerkungen zu divergenten Deutungsmustern aus der Wirtschaft*

## AUS DEN MEDIEN I

### 17 *Martin Heinrich*

Über die Unfruchtbarkeit der letzten Gesamtschuldebatte

*Zur Dysfunktionalität einer Streit-»Kultur«*

## AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

### 30 *Rainer Bremer / Günter Rüdell*

Omnipotenter Professionalismus oder professionelle Impotenz?

## AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS I

### 40 Es fehlen 20 DM

## DAS AKTUELLE THEMA

### 41 *Karl-Heinz Dammer*

Der Herbst der Enarchen

*Über das Veralten der traditionellen Eliten in Frankreich*

## ÜBER EXEMPLARISCHE NEUERSCHEINUNGEN

### 65 *André M. Kuhl*

Der Märchenonkel

*Daniel Pennacs Buch »Wie ein Roman«*

## DER REFORMVORSCHLAG

### 72 *Rüpel*

Jedem das Seine

oder: Wider den Anspruch, allen alles beizubringen

## KÄLTESTUDIE

### 81 *Eike Pulpanek*

Hochbegabung - zu hoch gehängt

## AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS II

### 91 Babsy II

## **DIDAKTIKUM**

92 *Michael Tischer*

Alles ist möglich – nichts geht mehr

## **AUS DEN MEDIEN II**

98 *Andreas Gruschka / Peter Moritz*

Così fan tutte

*Möllemann und kein Ende*

Eike Pulpanek

## Hochbegabung – zu hoch gehängt

### I

Alljährlich schreiben die Lehrerinnen der Grundschulen Gutachten für die Viertkläßler, die mit einer Empfehlung für den weiteren Bildungsweg enden.

Immer wieder kommt es bei einigen Schülerinnen und Schülern zu großer Ratlosigkeit, welche der drei oder maximal vier Sekundarschulformen für sie die richtige sein könnte. In vielen Fächern hatten sie den Leistungsdurchschnitt nicht erreicht, den Unterricht hatten sie durchgängig gestört oder sich gar nicht auf ihn eingelassen. Alle zur Verfügung stehenden Förder- und Sanktionsmaßnahmen waren fehlgeschlagen, dennoch stellten die eingeschalteten Schulpsychologen nicht etwa Begabungsmangel, sondern überdurchschnittliche Fähigkeiten in bestimmten Bereichen fest, die in der Schule jedoch oftmals nicht zum Tragen kamen. Leistungsfähigkeit und Verhalten entzogen sich den üblichen Kategorienrastern. Eine Eignung der Kinder für eine der weiterführenden Schulformen war nicht auszumachen, vielmehr war gewiß, daß keine dieser Schulen für die Kinder geeignet sein würde. Lehrer, Eltern, Schulpsychologen hatten sich redlich bemüht, dennoch hatten die Kinder sich dem Spektrum der Schulnormen völlig entzogen, ja sie waren *gar nicht zu Schülern geworden*.

Das Phänomen gravierender Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, die nicht als minderbegabt oder generell leistungsschwach einzustufen sind, tritt offenbar bundesweit auf – mit steigender Tendenz, so daß zwar von Sonder-, aber nicht mehr von Einzelfällen die Rede sein kann.

Die für Bildung und Lernen Verantwortlichen haben dieses Phänomen bemerkt, erkennen es als Problem und versprechen helfende Maßnahmen.

Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft klärt in einer Broschüre<sup>1</sup> darüber auf, daß es sich bei vielen dieser verhaltensauffälligen um außergewöhnlich begabte Kinder handelt, die es frühzeitig zu erkennen und dann in besonderer Weise zu fördern gelte.

Verschiedentlich sind die kommunalen Schulträger diesem Beispiel gefolgt, auch sie betreiben Aufklärung und versprechen Hilfe. So die Stadt Münster, die Ende vergangenen Jahres ebenfalls eine Broschüre zum Problem Hochbegabter herausgab.<sup>2</sup>

Der Titel »Und was wird aus Larissa?« verrät Besorgnis, die zunächst nicht so recht zur Aufmachung des Umschlags passen will; hier ist nämlich ein munter wirkendes, etwa sechsjähriges Mädchen abgebildet, dessen Konterfei zwischen Beethoven und Einstein sogleich die Assoziation an ein begnadetes Wunderkind weckt, das es einmal in der Welt zu Ruhm und Ehre bringen wird. Der Schrift ist es jedoch keineswegs um den Glanz spektakulärer kleiner Genies zu tun, sondern um das Elend, das hochbegabten Kindern widerfährt, wenn sie nicht erkannt und beizeiten

gefördert werden. Entgegen gängigen Klischees, so heißt es, fallen hochbegabte Kinder weniger durch schulische Höchstleistung und entsprechend gute Noten auf, als vielmehr durch aggressives, demotiviertes oder gelangweiltes Verhalten im Unterricht. Zuweilen werden sie sogar depressiv. »...Das bestehende Schulsystem (sieht sich, E.P.) mit einer wachsenden Anzahl von Kindern konfrontiert, die Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten zeigen, die nicht auf mangelnder Intelligenz, sondern auf Unterforderung beruhen« (S. 18). Ungeklärt bleibt, wo diese Kinder auf einmal herkommen, ob es sie früher nicht gegeben hat oder ob sie nur nicht aufgefallen sind. Zu fragen wäre auch, welchen Anteil die Schule selbst an den geschilderten Auffälligkeiten hat oder ob sie diese möglicherweise erst produziert.

Da dies unterbleibt, ist das Scheitern vorprogrammiert – und zwar in doppelter Weise. So scheitern die hochbegabten Kinder in der Schule an der Zumutung ihrer Unterforderung, und die Schule scheitert an der mit diesen Kindern verbundenen Herausforderung, die umstandslos nur als Überforderung wahrgenommen wird. »Die Schulen, besonders die Grundschulen, sind mit dieser Aufgabe, diese Begabungen früh zu erkennen und zu fördern, neben den vielen anderen Problemen, die sie zu bewältigen haben, häufig überfordert« (S. 3).

Schule und Kindern soll nun geholfen werden. Entscheidend ist, daß Hochbegabung als solche überhaupt erkannt wird. Welche Merkmale auf außergewöhnliche Begabung schließen lassen, listet das Bundesministerium in einem Katalog auf. Zunächst wird noch darauf hingewiesen, daß Hochbegabte keineswegs Multitalente seien, sich ihre Besonderheit häufig nur in einzelnen Bereichen zeige, in denen ihre Fähigkeiten dann aber »deutlich über dem durchschnittlichen Können der Altersstufe« (S. 5) lägen.

Entsprechend wird in verschiedene Begabungstypen unterteilt. Kognitiv ist ein Kind besonders begabt, wenn es »in einzelnen Bereichen ein sehr hohes Detailwissen aufweist«, sich »Fakten schnell merken kann«, in der Lage ist, »schnell Ursache-Wirkung-Beziehungen zu durchschauen« und »sehr schnell zugrunde liegende Prinzipien erkennen« und »schnell gültige Verallgemeinerungen herstellen« (S. 6) kann. Abgesehen davon, daß bei der Aufzählung unklar bleibt, ob bereits ein einzelnes der genannten Merkmale Hochbegabung anzeigt oder erst die Kombination mehrerer, wird nicht geklärt, warum einerseits besondere Befähigung vorliegt, wenn Aufgaben besonders rasch gelöst werden, andererseits aber auch, wie weiter unten erläutert wird, wenn Kinder sich »hinreichend Zeit für das Durchdenken« eines Problems nehmen.

Ging es bisher nur um kognitive Fähigkeiten, wird im weiteren darauf verwiesen, daß auch spezifische Interessen und Arbeitshaltungen Hinweise auf besondere Begabung geben können; so gehen »motivierte Hochbegabte in bestimmten Problemen völlig auf«, »sind bei Routinearbeiten leicht gelangweilt« und »arbeiten gern unabhängig, um hinreichend Zeit für das Durchdenken eines Problems zu haben«, außerdem zeigen sie Interesse »für viele ›Erwachsenenthemen‹ wie Religion, Philosophie, Politik, Umweltfragen, Sexualität, Gerechtigkeit in der Welt ...« (S. 6). In Anbetracht dieser Liste frage ich mich, ob Schüler und Schülerinnen, die beharrlich den Müll sortieren, die Ausrottung von Robbenbabys bedauern und den Kröten bei der Frühjahrswanderung geholfen haben, als Hochbegabte bisher völlig unzureichend unter-

stützt worden sind. Haben sich nicht ständig auch besondere Talente bei meinen eigenen Kindern offenbart, wenn sie etwa ihre endlosen Wieso-Weshalb-Warum-Fragen gestellt haben und ich diese nur als alterstypische Neugierde verstand?

Ratsuchend wende ich mich nun wieder dem Katalog zu, in dem darauf hingewiesen wird, daß Hochbegabung sich auch in besonderem Sozialverhalten ankündigen kann, so z. B. bei Kindern, die »nicht um jeden Preis mit der Mehrheit (gehen)«, die sich »sehr individualistisch« zeigen, die »sich in andere einfühlen können und daher für politische und soziale Probleme aufgeschlossen sind« sowie bei Kindern, die »gut Verantwortung übernehmen können und sich in Planung und Organisation als zuverlässig« erweisen; schließlich ist besondere Begabung auch dort zu vermuten, wo Kinder sich dominant zeigen und »schnell dazu neigen, über Situationen zu bestimmen« (S. 7).

Die Lektüre dieses Merkmalkatalogs legt die Vermutung nahe, daß die überwiegende Mehrzahl aller Kinder in der einen oder anderen Weise als hochbegabt zu gelten habe. Welches Kind hat nicht irgendwann einmal mit einem enormen Detailwissen innerhalb eines Interessenbereiches bestochen, wenn es etwa eine Fülle von Einzelheiten zu einer unüberschaubar erscheinenden Anzahl von nationalen und internationalen Fußballspielern aufzählte oder in der Lage war, noch die verworrensten Verhältnisse und Beziehungen verschiedener Fernsehfamilien, die in Serie jeweils neu aufgemischt werden, nachzuvollziehen und genau wiederzugeben? Zu Zeiten des Dino-Fiebers waren die meisten SchülerInnen über jede Eigenart der fossilen Riesen informiert bei souveräner Verwendung ihrer ellenlangen lateinischen Namen.

Hochbegabt wären die meisten Schüler und Schülerinnen schon deshalb, weil sie sich doch fast alle bei Routineaufgaben langweilen, es andererseits in besonderem Maße schätzen, genügend Zeit zum Durchdenken und Lösen von Problemen zu haben, und wohl alle *motivierten* Kinder arbeiten mit Feuereifer an *ihren* Aufgaben.

Lediglich beim Sozialverhalten werden Merkmale genannt, die jeweils nur bei einzelnen zu beobachten sind, so z. B. Planungs- und Organisationskompetenz oder die Bereitschaft, in der Schule oder Klasse Verantwortung zu übernehmen. Hier muß aber vor allem gefragt werden, ob in der Schule überhaupt ausreichende Möglichkeiten zur Entfaltung dieser speziellen Kompetenz zur Verfügung gestellt werden. Zugegeben sei, daß dominantes Verhalten immer nur wenige in einer Klasse zeigen, und individualistisch, das ja auch mit einzelgängerisch übersetzt werden könnte, sind im Grundschulalter wohl noch die wenigsten Kinder, suchen sie doch in der Regel Freundschaften mit und Anschluß an die MitschülerInnen.

Insgesamt läßt sich zu den meisten der aufgeführten Begabungsmerkmale sagen, daß sie bei der Mehrzahl der SchülerInnen und nicht nur bei einer außergewöhnlichen Minderheit festzustellen sind. Die genannten Fähigkeiten und Neigungen sind jedoch in den Unterricht oft gar nicht oder nur sehr begrenzt einzubringen. Das hohe Detailwissen über Fußballspieler z. B. hat keinen schulischen Wert, noch so viele gelangweilte SchülerInnen haben bisher nicht zur Abschaffung von Routineaufgaben geführt, und das allgemeine Bedürfnis nach genügend Zeit zum Nachdenken ermöglicht bei Klassenarbeiten keineswegs, daß jeder so lange schreiben kann, wie er will. Die Besonderheiten zeigen sich eher darin, *wie* SchülerInnen mit den schulischen Einschränkungen umgehen, d. h. ob sie sich grundsätzlich an die Normen anpassen

und sie internalisieren, oder ob sie sich (und in welchem Maße) dagegen wehren und die Anpassung verweigern. Haben Schüler beizeiten das durchschnittliche Verhalten gelernt und sind damit unauffällig, so mögen sie viele der oben aufgeführten Fähigkeiten und Merkmale aufweisen, als hochbegabt wird man sie wohl kaum einstufen. Erst diejenigen, die nicht mit den gängigen Sanktionsmaßnahmen zu integrieren oder über die Zuschreibung von Minderbegabung an die Sonderschule zu delegieren sind, werden zum Problem. Die Normalschule fühlt sich überfordert und nicht so recht zuständig. Das Problem wird zum »Drama des begabten Kindes« (A. Miller) gemacht und somit gar nicht erst auf den eigenen Betrieb zurückgeführt. Was ist zu tun?

Mit dem Konstrukt »Hochbegabung« kann Entlastung erzielt werden, dazu noch mit pädagogischem Pathos, denn im Mittelpunkt des Engagements scheint einzig der einzelne zu stehen, dessen Außergewöhnlichkeit eben auch außergewöhnlicher Fördermaßnahmen bedarf. Das Scheitern der Schule und der Kinder soll nun mit Hilfe außerschulischer Sonderförderung zu einem dreifachen Gewinn werden. Erstens Wiederherstellung eines ungestörten Schulbetriebes, zweitens adäquate Förderung und damit Zufriedenheit für die Kinder und schließlich zu einem Gewinn »für Universitäten und Wirtschaft, für die ganze Gesellschaft« (S. 3), die die intelligenten Störenfriede für sich fruchtbar machen möchte. Wenn aber die normalen Schulen den als hochbegabt Eingestuften kein angemessenes Bildungs- und Förderprogramm zu bieten haben, so fragt sich, wo und wie ihre Förderung stattfinden soll.

Kehren wir zur Broschüre der Stadt Münster zurück, die hier zumindest lokal Empfehlungen zu geben weiß. Verwiesen wird auf ein relativ breites Angebot, das zum Teil in Form privater Dienstleistung Hochbegabtenförderung betreibt. Allein in einer mittleren Großstadt wie Münster haben sich sieben solcher Förderunternehmen etabliert, die rege in Anspruch genommen werden. Die »Arbeitsgemeinschaft für hochbegabte Kinder« bietet seit 1990 Rat und Hilfe an, die AG kooperiert mit dem Verein ESCA MENTIS e. V., der sich 1992 gründete. Die »Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V.« existiert bereits seit 1978, sie unterhält 13 Regionalverbände und wirbt mit zahlreichen Kontakten im In- und Ausland. Auch »Mensa e. V. Deutschland« mit seinen 1600 hochbegabten Mitgliedern im Lande betreibt eine Filiale in Münster sowie die Anfang 1994 gegründeten Vereine »Studienkreis Münster« und »Hochbegabtenförderung e. V.«, der als einziger keine Niederlassung in Münster hat, sondern von Bochum aus seine Angebote offeriert. Schließlich gründete sich 1992 noch das »Münsteraner Zentrum für Begabungsförderung«, das sich ebenfalls mit internationalen Kontakten empfiehlt. Zu den privat organisierten Vereinigungen hält die Stadt noch eine eigene schulpсихologische Beratungsstelle für Hochbegabte bereit. Das erklärte Ziel der Vereine und Institute ist die umfassende Entfaltung der Fähigkeiten und Anlagen von hochbegabten Kindern, was ganz ausdrücklich nicht in Anlehnung an den herkömmlichen Unterricht geschehen soll. »Ganz bewußt (soll) nicht in den traditionellen Schulfächern gefördert werden« (S. 16). Im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen das subjektive Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Kinder, nicht etwa leistungsorientierte Trainingskurse. Es empfehlen sich professionelle Expertenteams, die mit Engagement, brillantem pädagogischen Können, psychologischem Tiefblick und bester Ausstattung antreten, um die

kleinen Talente zu hegen und zu unterstützen. Nach genauer Lektüre fällt es hingegen schwer, in den vorgestellten Programmen außergewöhnliche Möglichkeiten für die allseitige Entwicklung der begabten Persönlichkeit zu entdecken. Inhaltliche Ausrichtung und didaktisch-methodischer Zugriff verdeutlichen vielmehr, daß die pädagogischen Fachkräfte ihr Know-how in den staatlichen Lehrerseminaren erworben haben und die pädagogische Phantasie die hier geprägten Lehr- und Lernvorstellungen nicht beflügelt.

Die Mehrzahl der Vereine organisiert ihr Förderangebot in Kursen, die so gestaltet werden, wie die Richtlinien zumindest der Grundschulen dies seit zehn Jahren ebenfalls fordern.

Lernen wird in kleinen Gruppen und möglichst fächerübergreifend organisiert, die verwendeten Materialien sind vielfältig und auf dem neuesten schülerorientierten Stand der letzten Didacta, die Kurse sind zeitlich begrenzt, bieten aber grundsätzlich die Möglichkeit für individuelles Lerntempo. Die Orientierung an kognitiven Lernleistungen steht deutlich im Vordergrund.

Der Verein Esca Mentis (zu deutsch etwa: Futter für den Geist) bietet z. B. Computerkurse für Vierjährige, Spanischunterricht ab fünf und Russisch ohne Altersangabe. Für die spielerische Entfaltung wird das Training im Damespielen angeboten, zusätzlich ist die Teilnahme an verschiedenen Einzelveranstaltungen möglich, als da wären ein Sommerfest, Stadtwanderung und ein Herbstcamp. Es wird aber auch Elternarbeit, Lehrerfortbildung und sogar Forschung betrieben, der Austausch mit ähnlichen Organisationen, vor allem international, wird mit Hilfe einer Datenbank ermöglicht.

Im empfohlenen Fördersortiment ist der Verein Mensa e. V. der einzige, der eine Aufnahmebedingung formuliert; hier kann nur derjenige Mitglied werden, dessen IQ höher liegt als bei 98% der Bevölkerung. Wer diesen Test bestanden hat, wird in die illustre Runde der anderen IQ-Riesen aufgenommen, die sich – so wird ausdrücklich betont – aus allen Alters- und Gesellschaftsschichten zusammensetzt. »Vom Schüler über Studenten, Lagerarbeiter, Polizist, Hausfrau, Professor bis hin zum Bankdirektor« finden sich bei Mensa e. V. alle in Intelligenz vereint und besprechen am runden Tisch die gemeinsamen Aktivitäten. Auf Trainings- und Lernprogramme wird ausdrücklich verzichtet, gegenseitige Anregung ergibt sich beim gemeinsamen Sport, Kochen, bei Rollen- und Fantasienspielen und vor allem bei den zahlreichen Festen, die gefeiert werden, wie sie fallen, »und wenn es keinen Anlaß gibt, wird einfach einer erfunden« (S. 15). Hier geht es ausschließlich um die unbeschwerter Leichtigkeit des Seins, dessen Qualität durch die Bündelung der Quotienten garantiert wird.

Ganz im Gegensatz zu diesem Programm setzen der »Studienkreis Münster«, der »Verein Hochbegabtenförderung« sowie das »Münsteraner Zentrum für Begabungsförderung (MZB)« auf Kursprogramme, die vor allem kognitive Fähigkeiten und zielgerichtete Verhaltenskompetenz fördern wollen; auch hier grenzt man sich ausdrücklich von traditionellen Schulfächern ab.

»Die optimale und ganzheitlich orientierte Intelligenz- und Persönlichkeitsentwicklung« erfolgt hier beispielsweise in Kursen der Astrophysik und Magie. Um »den Konsequenzen geistiger Unterforderung entgegenzuwirken und sozialen Schwierigkeiten sowie persönlichen Fehlentwicklungen vor(zu)beugen, können



Mädchen und Jungen mit Gleichbefähigten in ›ihrem‹ Lerntempo ihren kreativen Ideen freien Lauf lassen ...«. Weltberühmte, erfolgreiche Supermänner wie der Zauberer Copperfield und der Physiker Hawkins verweisen zumindest auf die Möglichkeiten, die allein schon dem nichttraditionellen Fächerangebot innewohnen. Ein anderes Programmangebot verspricht, die erworbenen Fähigkeiten »ins reale Leben« zu transportieren: Die Kinder sollen ein bisher nicht bekanntes Produkt entwickeln, das anschließend »von Behindertenwerkstätten gefertigt und dann auf dem Markt plazierte« (S. 21) werden kann. Zweifellos wird hier für das wirkliche Leben gelernt, bei dieser Verfahrensweise erfahren die Kinder schon früh, daß ein Minimum an Lohnkosten bedeutende Konkurrenzvorteile auf dem Markt ermöglicht.

Der Verein »Studienkreis Münster e. V.« hat bis vor kurzem seine pädagogischen Dienste noch denjenigen verkauft, die als *überfordert* galten und denen mit Nachhilfeunterricht zum durchschnittlich geforderten Leistungsniveau verholfen werden sollte. Unter Beibehaltung der »Eckpfeiler dieses pädagogischen Konzepts« (S. 16) widmet sich der Kreis erst seit Anfang vorigen Jahres der Förderung der *Unterforderten*.

In den letzten Jahren ist bundesweit ein ausgesprochener Gründungsboom dieser Vereine und Gruppen zu beobachten. Übereinstimmend wird festgestellt, daß »das Bildungssystem ... nicht ausreichend die kontinuierliche, bedürfnisgerechte Förderung dieser Kinder gewährleisten« (S. 18) kann.

Trotz Astrophysik und Magie bleibt der häufig betonte Unterschied zu herkömmlichem Unterricht eher Rhetorik. Die Lern- und Leistungsprogramme bleiben den schulischen durchaus verhaftet, sie eilen diesen höchstens in der Realisierung voraus, holen sie nach oder erweitern sie quantitativ. Im privaten Zusatzunterricht wird nachmittags das geleistet, was Schule vormittags zwar zum Auftrag hat, aber offensichtlich für eine Reihe der Kinder versäumt, eine optimale, individuelle Leistungsförderung auf dem Stand neuester Didaktik und Methodik.

In den Richtlinien für Grundschulen in NRW heißt es ausdrücklich: »In der Grundschule beginnen Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen ... Deshalb muß sie dem Anspruch eines jeden Kindes auf individuelle Förderung gerecht werden...«<sup>3</sup> Und weiter heißt es: »Kinder können nicht alle zum gleichen Zeitpunkt und im gleichen Zeitraum gleiche Leistungen erbringen. Gleiche Aufgabenstellungen für alle Kinder sehen von der Individualität der einzelnen Kinder und ihrer bisherigen Lernentwicklung ab und führen *zwangsläufig* [Hervorhebung E.P.] zu Über- oder Unterforderung.«<sup>4</sup>

Daß Schule laufend über- und unterforderte Kinder produziert und damit in deutlichen Widerspruch zum hohen Anspruch der Richtlinien gerät, wird nicht als allgemeines Versagen zu Protest gebracht, weder von den Veranstaltern noch von den Betroffenen.

Im Fall des pädagogischen Versagens erklärt Schule sich selbst für nicht zuständig und wird auch von den Eltern nicht für zuständig gehalten. Was aber bringt Eltern dazu, ihre Kinder für viele Stunden in der Woche zusätzlich privat unterrichten zu lassen, statt die Versäumnisse des regulären Lehrbetriebs einzuklagen?

Die Idee einer wunderbaren Hochbegabung ihrer Kinder nimmt Eltern in die Verantwortung, für die außerordentlichen Talente auch außerordentliche Förderung zu suchen. Die Institution ist entlastet.

In einer kürzlich ausgestrahlten Fernsehsendung über hochbegabte Kinder<sup>5</sup> wird eine Mutter eingeblendet, deren kleine Tochter mittlerweile regelmäßig eine Hochbegabteneinrichtung besucht; vorangegangen waren viele Beratungsgespräche mit Lehrern und Psychologen, umfangreiche Testverfahren und flankierendes Eltern-Counseling. Die Moderatorin kommentiert: »Für das Glück ihrer Tochter war ihr keine Anstrengung zuviel.« Wer möchte das nicht von sich behaupten können? Schule ist damit aus dem Schneider, sie kann sich der Problemfälle entledigen, ohne selbst problematisiert zu werden.

## II

Die Entlastung von Störfällen ist aber wohl nur ein Aspekt, der die neue Begabungsdebatte motiviert. Wann immer bisher Begabung zum Gegenstand öffentlicher Diskussion wurde, waren jeweils besondere gesellschaftliche Interessen ausschlaggebend, die schließlich darüber entschieden, wer und wieviele begabt sein sollten, und auch, was überhaupt als Begabung anerkannt wurde. Ob die natürliche Gabe betont wurde oder in transitiver Wendung eher das Begaben im Vordergrund stand, die jeweilige Interpretation war immer ein ideologisches Konstrukt.

»Ob ein Individuum wie Raffael sein Talent entwickelt, hängt ganz von der Nach-

frage ab, die wieder von der Teilung der Arbeit und den daraus hervorgehenden Bildungsverhältnissen der Menschen abhängt.«<sup>6</sup>

Als vor dreißig Jahren festgestellt wurde, daß im herkömmlichen Bildungssystem Begabungen nicht genügend gefördert und deshalb brachliegen würden, löste dies immerhin breite bildungspolitische Debatten aus, zog Reformanstrengungen nach sich, die zumindest eine erhebliche Expansion des Bildungswesens bewirkten und vielen Bildungsgänge ermöglichten, die ihnen bis dahin verschlossen geblieben waren. Die heutige »Bildungskatastrophe« hingegen wird nicht bildungspolitisch bearbeitet, sondern Eltern und Kindern als vorwiegend privates Problem zugewiesen.

In den sechziger Jahren stand das Schulsystem deshalb auf dem Prüfstand, weil es eine Selektion betrieb, die – vorwiegend einem genetischen Begabungsbegriff verhaftet – sich angesichts wirtschaftlicher und politischer Veränderungen als dysfunktional erwies. Die statische Platzzuweisung des dreigliedrigen Schulwesens konnte den Bedarf nach allgemein höher qualifizierter Arbeitskraft nicht mehr decken. Unter dem Druck der innerkapitalistischen Konkurrenz, vor allem aber unter dem Eindruck des sogenannten Sputnikschocks erfolgte die Umwälzung der Produktionsprozesse auf hohem technisch-wissenschaftlichen Niveau. Das erforderte eine ebenso gravierende Veränderung der Qualifikationsprofile. Von Begabungsreserven war plötzlich die Rede, die es zu erschließen galt wie Rohstoffquellen.

Nachdem die Bilanzierung des Deutschen Bildungsrates zum Output und Gebrauchswert bisheriger Bildung und Ausbildung vernichtend ausgefallen war, wurde die Veränderung des Bildungssystems zur zentralen Aufgabe staatlicher Politik und führte schließlich zur Bildungsreform, die unter dem Motto »Fördern statt Selektieren« für Chancengleichheit und erweiterte Durchlässigkeit antrat. Trotzdem wurde die Dreigliedrigkeit des Schulsystems im Kern nicht angetastet, die Expansion bewegte sich in den alten Strukturen, die lediglich flexibler gestaltet wurden. »Selektion wird nicht aufgehoben, sondern verändert, auf eine breitere Basis gestellt.«<sup>7</sup>

Mit der Bildungsreform konnten eine Zeitlang individuelle Erwartungen und gesamtgesellschaftliche Interessen zur Deckung gebracht werden. Dem einzelnen war sie Bildungsversprechen mit Perspektive auf ein selbstbestimmtes Leben, gesellschaftlich zielte sie vor allem auf die Herstellung eines neuen Qualifikationstypus. Es ging um die Herausbildung hoher Leistungsmotivation auch bei häufig wechselnden Arbeitsfeldern, große Mobilitätsbereitschaft und Teamfähigkeit inmitten des sich verschärfenden Konkurrenzkampfes. Einer qualitativen Umstrukturierung des Bildungssystems hatte es nicht bedurft, es erwies sich bereits nach leichten Modernisierungen als ausreichend funktional. Für den einzelnen zeigte sich jedoch recht bald, daß die Versprechungen des Bildungswesens vom Arbeitsmarkt nicht eingehalten wurden; mit beginnender Wirtschaftskrise wurde die Begabungsreserve zur Reservearmee, ihre Qualifikation war Überqualifikation geworden.

Obwohl bald schon mit verschärfter Selektion und höherem Leistungsdruck reagiert wurde (NC, Bafög, ZOS), um die sogenannte Studentenschwemme einzudämmen, waren die Geister, die man gerufen hatte, nicht wieder loszuwerden. Eltern wählten weiterhin den höchstmöglichen Bildungsabschluß für ihre Kinder, die Gymnasien expandierten zur eigentlichen Hauptschule, der Schrumpfungsprozess der Hauptschulen war nicht aufzuhalten. Das hat sich bis heute nicht wesentlich geän-

dert. Seitdem klagen die Gymnasien allgemein über »Niveauverfall« und »Sozialpädagogisierung« im einstigen Elitetempel, wie auch Konrad Adam in einem Leitartikel der FAZ,<sup>8</sup> in dem er die ehemals höheren Schulen nur noch als Stationen für »soziale Pflegefälle« bezeichnete und besorgt den Verlust an Bildung feststellte.<sup>9</sup>

Die neuere Debatte über Begabung und Begabte läßt keinesfalls darauf schließen, daß gesamtgesellschaftliche Bildungsoffensiven gewünscht würden. Die anhaltende Verallgemeinerungstendenz gymnasialer Bildung und Abschlüsse, eine nach wie vor hohe Akademikerarbeitslosigkeit legen eher den Schluß nahe, daß die Nachfrage nach »Begabungen« mehr als gesättigt ist. Die grundsätzliche Funktionstüchtigkeit des deutschen Schulsystems, das sich in seiner Kerngestalt seit nunmehr 75 Jahren erstaunlich stabil hält, steht keineswegs zur Debatte. Die drei Begabungen führen zu den Selektionsformen des Systems, und diese scheinen insgesamt die Bedürfnisse der gegebenen Arbeitsteilung hinreichend zu bedienen.

Wie aber ist die mit viel publizistischem Aufwand geführte Kampagne zur Förderung Hochbegabter zu verstehen? Es wurde deutlich, daß die Merkmale, die besondere Befähigung anzeigen sollen, bei der Mehrzahl aller Schulkinder festzustellen sind, und die angebotenen Förderprogramme für Hochbegabte kaum dazu führen dürften, daß aus ihnen lauter Nobelpreisträger hervorgehen. Fraglich bleibt auch, ob den Kindern durch kontinuierlichen Zusatzunterricht am Nachmittag mehr Zufriedenheit und Glück beschert wird. Blicke einzig die Entlastungsfunktion für Schule, die mit den als intelligent qualifizierten kleinen Quertreibern nicht mehr so viele Probleme vermutet, wenn diese anderweitig beschäftigt werden, und sich dem Rechtfertigungsdruck gegenüber Dritten mit dem Verweis auf die Besonderheit entziehen kann.

Warum dann aber dieser Aufwand? Ein Sturm im Wasserglas? Geht es vielleicht doch darum, diese Kinder und Jugendlichen, die sich so vehement (und erfolgreich) dem Anpassungsprozeß entziehen, als mögliches »Humankapital« ins Visier zu nehmen, um sie nicht einfach dem freien Spiel der Kräfte zu überlassen? Statt frei zu vagabundieren, könnten sie wenigstens außerhalb von Schule eingebunden werden.

Beizeiten entdeckt, früh schon mit dem Attribut »hochbegabt« bedacht und in regelmäßiger Obhut von Organisationen, die ihnen außerhalb der Schulwänge, aber stark orientiert an ihren Maßstäben, zusätzliches Futter bieten, können sie durch die verschiedenen Maßnahmen möglicherweise doch in überschaubare Bahnen gelenkt werden.

Da die Eltern in der Verantwortung für das Glück und das Weiterkommen ihrer Kinder stehen und beflissene Psychologen ihnen deutlich machen, daß es dazu der kontinuierlichen Zusatzförderung bedürfe, werden Eltern über die positive Auslese ihrer Kinder deren Platz perspektivisch auch an entsprechend besonderer Stelle im Auge haben. Einmal dem Durchschnitt als hochbegabt entrissen, werden auch Schwierigkeiten in der normalen Schule gelassener aufgenommen. Für die desintegrierten Kinder wird ein Weg gefunden, sie letztlich doch kontrolliert einzugliedern. Die unangepaßte Individualität wird sich möglicherweise nicht weiter im Widerstand erschöpfen, sondern kann sich mehr oder weniger schöpferisch in den Kursen abarbeiten.

Aber jenseits von Entlastung und Disziplinierung verweist die in allen Medien immer wieder geführte Diskussion um Hochbegabte und die große Anzahl der für sie

gegründeten Vereine und Beratungsstellen möglicherweise auch noch auf anderes. In der kapitalistischen Massengesellschaft, in der jede konkrete Qualität und Besonderheit nur quantitativ und abstrakt als Tauschwert Berücksichtigung findet, entsteht offenbar eine diffuse Sehnsucht nach dem Herausragenden und Einmaligen. Das bürgerliche Individuum, dessen Besonderheiten und Bedürfnisse vor allem als zahlungsfähige Nachfrage interessieren, das sich nicht als einzigartig, sondern nur als vereinzelt und jederzeit austauschbar erfährt, ist anfällig für den Kult des Besonderen. Solange der reale Widerspruch zwischen Allgemeinem und Besonderem fortexistiert und nicht wenigstens kritisch zu Bewußtsein kommt, wird es die Bewunderung für den Star, die große Persönlichkeit oder schlimmer für den Führer geben, als Ersatz für die vorenthaltene eigene Einmaligkeit. Die Stilisierung einiger zu Hochbegabten kann auch als Teil dieser Ideologie, als Verhimmelung des Besonderen verstanden werden, das aber gleichzeitig nur als hierarchisch, als über den anderen stehend gedacht wird und damit autoritär fixiert ist. Statt einzuklagen, daß alle ihre Besonderheiten endlich entfalten könnten, sehnt der standardisierte und verwaltete Mensch sich nach einzelnen, die hoch über den Durchschnitt sich erheben. Der Widerspruch zwischen Individuum und Gesellschaft wird nicht aufgeklärt, sondern weiter so verdeckt, daß es einer gänzlich anderen Einrichtung der Gesellschaft bedürfte, um endlich das Besondere zu seinem allgemeinen Recht kommen zu lassen.

Vorläufig jedenfalls werden Larissa und einige andere wohl weiterhin von den Medien, den Beratungsstellen und Förderprogrammen vereinnahmt, damit zwischen Minder- und Hochbegabung der Durchschnitt funktional zugerichtet werden kann.

### Anmerkungen

- 1 Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer, Köln 1992.
- 2 Schulamt der Stadt Münster, Und was wird aus Larissa?, Münster 1994.
- 3 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW, Hrsg. Kultusministerium des Landes NRW, Düsseldorf, 1985, S. 10 f.
- 4 Richtlinien, S. 13.
- 5 Mona Lisa, ZDF, Nov. 1994.
- 6 MEW, Bd. 3, S. 378.
- 7 Heydorn, Heinz-Joachim, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt, 1972<sup>3</sup>, S. 84.
- 8 Adam, Konrad, Verweigerte Bildung – Schulpolitische Losungen, die sich gegen die Schule richten, in: FAZ vom 3.4.1992.
- 9 Bildung wird bei ihm jedoch nicht verstanden als Möglichkeit, fremdbestimmte Zwänge zu durchschauen und sich von ihnen zu distanzieren, sondern Bildung ist ihm Mittel zur Wahrung der durchaus nicht nur »feinen Unterschiede« (Bourdieu), die als Abgrenzung nach unten erhalten bleiben sollen. »Bildung bedeutet ja, von einem nicht zu späten Zeitpunkt an zumindest, Unterschiede zu entdecken, zu fördern und damit eben auch zu vertiefen.« Beklagt wird der Verlust an Bildung als Privileg.